

Nestvogel, Renate

Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?

Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 39-49. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 23)*



Quellenangabe/ Reference:

Nestvogel, Renate: Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein? - In: Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 39-49* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225116 - DOI: 10.25656/01:22511

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225116>

<https://doi.org/10.25656/01:22511>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Analysen – Befunde – Perspektiven

Beiträge zum 11. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 21. bis 23. März 1988
in der Universität Saarbrücken

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Klaus Beck, Hans-Georg Herrlitz und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe : Analysen – Befunde – Perspektiven ; vom 21.–23. März 1988 in d. Univ. Saarbrücken / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Klaus Beck ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988
(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 11) (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 23)
ISBN 3-407-41123-5

NE: Beck, Klaus [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...; Zeitschrift für Pädagogik/ Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41123 5

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

WOLFGANG KLAFFKI	15
RICHARD VON WEIZSÄCKER	19
RICHARD JOHANNES MEISER	22
OSKAR LAFONTAINE	23

II. Institutionsübergreifende Fragestellungen

JÜRGEN OELKERS Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Bericht über ein Symposion	27
--	----

Multikulturalität und Bildung – Kann die Aufrechterhaltung von Minderheitenkul- turen eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?

DETLEF GLOWKA Vorbemerkung	35
-------------------------------------	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Die Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung	36
--	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Zum Stand der kulturvergleichenden pädagogischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland	37
--	----

RENATE NESTVOGEL Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?	39
---	----

FRANK-OLAF RADTKE Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung	50
---	----

ECKHARD KÖNIG, PETER ZEDLER Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit. Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Ent- scheidungsfeldern. Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposiums	57
--	----

Knowledge handling – Umgang mit Wissen

BERNHARD KRAAK	
Vorbemerkung	67
KARL-JOSEF KLAUER	
Über das Lehren des Lernens	68
WERNER SCHWENDENWEIN	
Didaktische Informationsverarbeitungsprozeduren zur Entwicklung formal-kognitiver Bildung im Telematikzeitalter	70
GUDRUN-ANNE ECKERLE, BERNHARD KRAAK	
Kausale Landkarten – Hilfen zur Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	73

Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung und programmierter Privatisierung

WARNFRIED DETTLING	
Entstaatlichung als Programm	77
KLAUS ANDERSECK	
Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion	84

Qualifizierungsoffensive: Staatliches Engagement für private Initiativen?

AXEL BOLDER	
Die Qualifizierungsoffensive – eine kritische Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Weiterbildungsforschung	89
JOCHEN KADE	
Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie	99

Bildung 2000: Zwischen privatem Lebenssinn und öffentlicher Aufgabe

HORST W. OPASCHOWSKI	
Einführender Überblick	109
HORST W. OPASCHOWSKI	
Zukunft und Lebenssinn: Folgen für den einzelnen – Folgerungen für die Bildungspolitik	110
ECKART LIEBAU, RAINER TREPTOW	
Lebensformen als pädagogisches Paradigma?	123

Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Ökosophie, Kritischer Theorie und Systemischem Denken

ROLF HUSCHKE-RHEIN	
„Systemische Friedenspädagogik“ – Einige Thesen für Theorie und Praxis .	129
VOLKER BUDDRUS	
Systemtheorien und Überlebensproblematik	131
PETER HEITKÄMPER	
Skizze einer systemischen Handlungstheorie der Friedenspädagogik	135
ALFRED SCHÄFER	
Zur Kritik der weiblichen Pädagogik.	
Bericht über eine Arbeitsgruppe	139

Darf die Pädagogik Freud-los sein?

JEANNE MOLL	
Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen Strömungen um 1920	149

III. Schule und Lehrerbildung

Vom Schul- und Erziehungsangebot zur Schul- und Erziehungspflicht

WILTRUD ULRIKE DRECHSEL	
Die Alphabetisierung in der Klippschule. Über das niedere Schulwesen in Bremen 1800–1850	159

HANNELORE FAULTICH-WIELAND, GUSTAVA SCHEFER-VIETOR	
Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung	169

Wer und was macht eine gute Schule? Öffentliche Anfragen an Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft

HANS CHRISTOPH BERG	
Bericht über das Saarbrücker „Schulgüte“-Symposion	181

JOHANN PETER VOGEL	
Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des Schulrechts	189

PETER FAUSER, ADOLF KELL, DORIS KNAB	
Welches Recht braucht die Schule?	
Leistungsbewertung als Problem rechtlicher Kontrolle und pädagogischer Selbstkontrolle	201

WOLFGANG EINSIEDLER Medien in institutionalisierten schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Bericht über ein Symposium	209
FRIEDRICH SCHWEITZER Gymnasiale Oberstufe und Sekundarstufe II zwischen Reform und Revision .	215
MANFRED BAYER, WERNER HABEL Professionalisierung in der Lehrerausbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern? Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen	223

IV. Außerschulische Erziehung und Bildung

GERALD A. STRAKA, THOMAS FABIAN, DIETER HÖLTERSINKEN, HEIKE NOLTE, RAINER PEEK, ERICH SCHÄFER, WOLFGANG TIETZE, KLAUS TREUMANN, INGRID VOLKMER, JÖRG WILL Neue Medien als Bildungsfaktoren in außerschulischen Sozialisationsprozessen. Ein Arbeitsgruppenbericht	233
---	-----

Rechtsprobleme in sozialpädagogischen Handlungsfeldern

KLAUS REHBEIN Erziehung zur Grundrechtsmündigkeit als öffentliche Aufgabe	239
ARNOLD KÖPCKE-DUTTLER Gustav Radbruchs Gedanken über öffentliche Erziehung	244

Früherziehung im Spannungsfeld zwischen Familie und anderen Institutionen

KARL NEUMANN Zur Einführung	249
JÜRGEN REYER Das Reformjahrzehnt 1970–1980: Endphase der Modernisierungswelle gesellschaftlicher Kleinkinderziehung seit der Jahrhundertwende – Beginn der frühpädagogischen Postmoderne?	251
WOLFGANG TIETZE, HANS-GÜNTHER ROSSBACH Früherziehung als lohnende Investition. Internationale Erfahrungen und ökonomische Untersuchungen	254
GERD E. SCHÄFER Familiengeschichten – Überlegungen zu Kontinuität und Diskontinuität aus hermeneutisch-tiefenpsychologischer Sicht	259
WASSILIOS E. FTHENAKIS Zur Entwicklung frühkindlicher Erfahrungen – Kontinuität versus Diskonti- nuität in der kindlichen Entwicklung	262

REINHARD FATKE Zur Debatte um Kontinuität und Diskontinuität menschlicher Entwicklungs- prozesse zwischen psychoanalytischer und empirisch-psychologischer Kinderforschung	266
BERNHARD NAUCK Anforderungen an die Vorschulerziehung durch veränderte Familienstrukturen	269
DOROTHEE ENGELHARD Möglichkeiten von Kindergärten zur Flexibilisierung von Öffnungszeiten ..	272
HARALD SEEHAUSEN Weiterentwicklung und Anpassung vorhandener Formen familialer und insti- tutioneller Früherziehung	275
ARNULF HOPF Eltern-Selbsthilfegruppen in der Früherziehung	279
<i>Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe. Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität</i>	
GISELA WEGENER-SPÖHRING Bericht über das Saarbrücker Symposium	283
HERMANN GLASER Über die ästhetische Erziehung des Menschen und die Zukunft der Industrie- gesellschaft	290
JOHANNA GOTTSCHALK-SCHIEBENPFLUG Ist Jugendarbeit Jungenarbeit? Aspekte zur Koedukation	301
KARLHEINZ A. GEISLER, ADOLF KELL Berufsbildung als öffentliche Aufgabe – Probleme und Formen der Berufsbildungsforschung. Ein Bericht	303
NIEVES ALVAREZ, VOLKER LENHART, WILLI MASLANKOWSKI, GÜNTER PÄTZOLD Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit	307
GÜNTHER DOHMEN Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. Ein Arbeitsgruppenbericht	315
WOLFGANG ROYL Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Professionalisierung, Ausbildung und Erziehung in der Bundeswehr. Ein Arbeitsgruppenbericht	321
V. Das wissenschaftliche Programm des 11. DGfE-Kongresses	327
VI. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	345

die globale Interdependenz der ökonomischen und sozialen Entwicklungen sind unbestreitbare Faktoren; sie treten jedoch nicht adäquat ins herrschende Bewußtsein – wahrscheinlich, weil eine politische Segmentierung vorherrscht, wo von den Aufgaben her eine Weltregierung vonnöten wäre.

Hier ergibt sich gerade für international vergleichende Wissenschaften die besondere Chance und Verpflichtung, zu der dringlichen Erweiterung von Reflexions- und Handlungshorizonten beizutragen. Entsprechende Ansätze, zumindest als Programm, lassen sich ausmachen: Vertreter der VE wenden sich der Erziehung in multikulturellen Gesellschaften als Untersuchungsgegenstand zu und begreifen den internationalen Vergleich als eine Brücke zwischen den Völkern; Vertreter der Bildungsforschung mit der Dritten Welt setzen die vergleichende Perspektive als ein Mittel ein, den fundamentalen, in der Kultur tief verwurzelten Ethnozentrismus der europäisch-nordamerikanischen Industriestaaten herauszustellen und die Idee interkulturellen Lernens zu propagieren; die Ausländerpädagogik ist auf dem Wege zur Interkulturellen Pädagogik und trifft sich dort mit Ansätzen für eine Theorie der interkulturellen Kommunikation und mit der Diskussion über Universalismus und Relativismus im Kulturvergleich. Bereits von einer Ethnopädagogik als integrierender Teildisziplin zu sprechen, ist wohl voreilig, obwohl es eine mögliche Integrationsrichtung sein könnte. Einen anderen integrierenden Ansatz stellt die kulturvergleichende Sozialisationsforschung in Aussicht, für die LIEGLE plädiert. Zusammenfassend läßt sich als Tendenz feststellen, daß in den drei genannten Teildisziplinen sich ein gemeinsames Bewußtsein von globalen Problemhorizonten entwickelt und daß die vergleichende Methode als ein Verfahren der Aufklärung über den Zusammenhang von Kultur und Erziehung begriffen wird.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. DETLEF GLOWKA und Dr. BERND KRÜGER, FB Erziehungswissenschaft der Universität Münster, Georgscommende 26, 4400 Münster

RENATE NESTVOGEL

Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?¹

Die Umkehrung oder besser: Ergänzung des Symposium-Themas hat zum Ziel, eine im Rahmen der hiesigen Migrantepädagogik bislang nur wenig – und wenn, dann hauptsächlich von Einwanderern – geäußerte Forderung zu thematisieren: Interkulturelles Lernen nicht nur als Aufgabe der Migranten zu sehen oder als Aufgabe der Inländer, sich mit fremden Kulturen zu beschäftigen, sondern als Forderung an die Inländer, die Tiefenstrukturen ihrer eigenen Kultur, die sie verinnerlicht haben und in interkulturelle Kommunikation einbringen, genauer zu reflektieren.

Interkulturelles Lernen soll hier normativ verstanden werden als Lernen von fremden

Kulturen im Austausch mit einer kritischen Reflexion der eigenen Kultur(en). Meine These lautet, daß die Praxis interkulturellen Lernens in einer multikulturellen Gesellschaft diesem Postulat einer wechselseitigen Beziehung häufig nicht entspricht, weil die eigene Kultur überwiegend ausgeklammert wird bzw. unreflektiert über verschiedene Sozialisationsmechanismen, u. a. auch über die öffentliche Erziehung, tradiert wird.

Zunächst soll der Kulturbegriff skizziert werden, der meinen Ausführungen zugrundeliegt. Daran knüpft die Frage an, was eine kritische Reflexion der eigenen Kultur bedeutet. Dabei kann und soll keine klar umrissene Definition gegeben werden, die die Dynamik und Vielfalt des Begriffes vereinfachen und reduzieren würde. Vielmehr geht es um das Aufzeigen verschiedener möglicher Aspekte und Beispiele kultureller Selbstreflexion. Zum Schluß wird die Frage gestellt, welche Möglichkeiten und Risiken eine kulturelle Selbstreflexion für die pädagogische Arbeit enthält.

1. Zum Kulturbegriff

Kultur soll hier sehr weit gefaßt als ein Handlungssystem verstanden werden, das

„die Bedeutungen, Werte und Ideen (umfaßt), wie sie in den Institutionen, in den gesellschaftlichen Beziehungen, in Glaubenssystemen, in Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sind. Kultur ist die besondere Gestalt, in der dieses Material und diese gesellschaftliche Organisation des Lebens Ausdruck findet.“ (CLARKE u. a., zitiert nach KLEMM 1985, S. 182)

„Eine interkulturelle Arbeit... müßte von einem Kulturverständnis ausgehen, das auch alle Aktionen, über die die Betroffenen in Kommunikation und Interaktion zueinander treten, als Kultur definiert. Interkulturelle Arbeit kann demnach nicht auf die Präsentation von Exotik zielen...“ (AKPINAR, MERTENS 1983, S. 91 f).

Kultur ist mithin lebendiges Wissen und Handeln, das in Anlehnung an GRAMSCI im Zusammenhang mit

„Gruppen, Klassen und auch den regionalen Lebensbedingungen einer Nation... (Stadt-/Land-Kultur) und deren individueller Reproduktion“ (REHBEIN 1985, S. 30) zu sehen ist. Intrakulturell wirken oft ähnliche Mechanismen (von Hierarchisierung und Herrschaft, Diskriminierung, Abgrenzung und Ausgrenzung), wie sie interkulturell nur noch deutlicher zutage treten.

Es geht also um einen dynamischen Kulturbegriff mit fließenden inter- und intrakulturellen Übergängen, die

- die Dynamik von Entwicklungs- und Differenzierungsprozessen auch innerhalb der eigenen Kultur zulassen,
- das Erkennen nicht nur von Unterschieden sondern auch Gemeinsamkeiten erlauben und
- die Erfahrung mit Fremdheit auch im eigenen Kulturraum erschließen und damit eine starre und unrealistische Grenzziehung zwischen scheinbar Eigen- und Fremdkulturem zu verhindern helfen.

2. Notwendigkeit und Ziele einer kulturellen Selbstreflexion

Wenn wir davon ausgehen, daß Ausländer in der hiesigen Gesellschaft nicht das Problem sind, sondern in die Funktion von Problemträgern oder zumindest Projektionsobjekten hineingedrängt werden, dann hat das etwas mit unserer Gesellschaft zu tun. Folglich müßten in der Problematisierung der eigenen Kultur Ansätze zu Erklärungen und Lösungen gesucht werden. Dabei geht es nicht um eine karitative, von Schuldgefühlen getragene Geste Fremden gegenüber. Es geht darum, „daß das westliche Zivilisationsmodell – nicht nur im Umgang mit der ‚Dritten Welt‘, sondern auch im Interesse seiner Weiterentwicklung – aus selbstkritischer Distanz heraus neu begriffen werden muß.“ (GLOWKA 1987, S. 12)

A. KALPAKA und N. RÄTHZEL (1986, S. 87) leiten unser Eigeninteresse an einer kritischen Selbstreflexion aus der Verwirklichung der eigenen Ansprüche ab, die wir an eine menschenwürdige, multikulturelle und antirassistische Gesellschaft haben.

Die Forderung nach einer kulturellen Selbstreflexion oder, wie J. GALTUNG schreibt, einer kulturellen Selbstanalyse, ist in den letzten Jahren in Diskussionen um Multikulturalität des öfteren aufgetaucht, meistens dann, wenn andere mögliche Problemlösungen bereits angesprochen worden sind. Dennoch ist nie so recht geklärt worden, was genau darunter zu verstehen ist und wie wir als Mitglieder der „ethnischen Mehrheit“ in der BRD, als Mitglieder eines auch im Weltmaßstab herrschenden Systems, eine kulturelle Selbstreflexion einleiten können, in die wir uns als handelnde Subjekte einbeziehen. Die folgenden Ausführungen sollen Anregungen zu einer Weiterentwicklung dieser Aufgabe geben.

3. Aspekte kultureller Selbstreflexion

3.1. Kulturelle Selbstreflexion als Bewußtmachung verinnerlichter kultureller Traditionen

Die Verinnerlichung unseres kulturellen Erbes haben zumindest einige deutsche Schriftsteller sehr eingehend dargestellt.

HEINRICH HEINE veranschaulicht z. B. in „Deutschland – ein Wintermärchen“ (1844) anhand einer traumhaften Begegnung mit den Heiligen Drei Königen die Illusion, sich von seinem kulturellen Erbe gewaltsam trennen zu können: Die Könige versuchen, den Ich-Erzähler von ihrer Bedeutung zu überzeugen. Dieser erwidert:

„Das alles rührte mich wenig.
Ich gab ihm zur Antwort lachenden Muts:
Vergebens ist deine Bemühung!
Ich sehe, daß du der Vergangenheit
Gehörst in jeder Beziehung.
Fort! fort von hier! im tiefen Grab
Ist eure natürliche Stelle.
Das Leben nimmt jetzt in Beschlag
Die Schätze dieser Kapelle.
Der Zukunft fröhliche Kavallerie
Soll hier im Dome hausen.
Und weicht ihr nicht willig, so brauch ich Gewalt
Und laß euch mit Kolben lausen!“ ...

Sein „stummer Begleiter“ schlägt mit dem Beil auf die Skelette ein:
„Es dröhnte der Hiebe Widerhall
Aus allen Gewölben, entsetzlich, –
Blutströme schossen aus meiner Brust,
Und ich erwachte plötzlich.“

Die Verneinung und Vernichtung des kulturellen Erbes kommt symbolisch einer Selbsttötung gleich. Hundert Jahre später schreibt THOMAS MANN, daß der

„Nationalsozialismus diese politische Erfüllung von Ideen“ ist, „die seit mindestens anderthalb Jahrhunderten im deutschen Volk und in der deutschen Intelligenz rumoren“ ... „Ich gebe zu, daß, was man Nationalsozialismus nennt, lange Wurzeln im deutschen Leben hat. Es ist die virulente Entartungsform von Ideen, die den Keim mörderischer Verderbnis immer in sich trugen, aber schon dem alten, guten Deutschland der Kultur und Bildung keineswegs fremd waren. Sie lebten dort auf vornehmer Fuß, sie hießen ‚Romantik‘ und hatten viel Bezauberndes für die Welt.“ (zitiert nach RADDATZ 1987, S. 54). Eine Generation später beschreibt M. SCHNEIDER (1981), wie die Kinder der Nazi-Generation zu Richtern ihrer eigenen „Erzeuger“ wurden und sich u. a. gerade darin als deren Nachkommen zu erkennen gaben. Werden die verinnerlichten Anteile des eigenen kulturellen Erbes nicht wahrgenommen, werden sie ausgegrenzt, fließen sie unreflektiert in interkulturelle wie allgemeinemenschliche Interaktion ein.

Wenn diese Selbstreflexion nicht zu einer mechanistischen, landes- oder kulturkundlichen Übung reduziert werden soll, hat sie bei den „Grundmustern der sog. Abendländischen Kultur“ anzusetzen, die als „unbewiesene Hypothesen“ so tief verwurzelt seien, daß sie als völlig selbstverständlich erscheinen (GLOWKA mit Bezug auf SMOLICZ 1987, S. 12). Der Feindbildforscher D. FREY (1985, S. 126) geht davon aus, daß sich diejenigen Wahrnehmungen am wenigsten verändern lassen, die sich auf die philosophischen Grundlagen der jeweiligen Weltanschauung beziehen.

Was sind diese Grundmuster oder philosophischen Grundlagen? Im Rahmen dieses Beitrags können hierzu nur Hypothesen formuliert werden, zumal kulturelle Selbstreflexionen rar sind in Gesellschaften, die eher damit beschäftigt waren und sind, ihre Herrschaft mit Mythen von ihrer eigenen Höherwertigkeit zu legitimieren. Diese angenommene Höherwertigkeit kann als ein solches Grundmuster abendländischer Kultur gelten.

3.2. Kulturelle Selbstreflexion als Bewußtmachung abendländischer Höherwertigkeitsvorstellungen

Das Grundmuster der Höherwertigkeit manifestiert sich z.B. in der Vorstellung der Evolution der Gesellschaften von der Natur- zur Kulturstufe (analog dazu die Einteilung in Natur- und Kulturvölker) und in einer Linearität des Entwicklungsprozesses, mit den Industriegesellschaften (d.h. „uns“) als dem krönenden Höhepunkt. Viele andere Länder sind gemessen an „unserem“ Fortschritt noch unter- oder unentwickelt oder schlichtweg rückständig.

Solche ethnozentrischen Deutungsmuster haben eine lange Tradition in der deutschen wie allgemein der europäischen Gesellschaft. Verschiedene Einstellungsmuster zu Fremden lassen sich über mehrere Jahrhunderte zurückverfolgen und geben m. E. auch ein geeignetes theoretisches Gerüst ab, um die verschiedenen heutigen Einstellungen zu Migranten einzuordnen und zu systematisieren. Ich möchte fünf solcher Varianten aufführen:

1. *Variante*: Fremde Kulturen gibt es nicht, oder sie sind es nicht wert, als solche bezeichnet zu werden. Hierunter fallen rassistische und faschistische Einstellungen, die anderen Völkern eine inhärente Minderwertigkeit bescheinigen. Sie manifestieren sich heute in Form von symbolischer Gewalt, z.B. Türkenwitzen, wie auch in konkreter Gewalt gegen Ausländer.

2. *Variante*: Fremde Kulturen sind ein Entwicklungs- oder Integrationshindernis. Hierzu zählen ethnozentrische Einstellungen, die anderen Völkern eine kulturelle Minderwertigkeit bescheinigen, die sich aber durch eine „Germanisierung“ aufheben läßt, nach dem Motto: Die Ausländer sollen sich gefälligst anpassen, die Frauen ihre Kopftücher und Pluderhosen ablegen und sich vom türkischen Patriarchat befreien. Auch ausländische Eltern werden in der wissenschaftlichen Literatur manchmal als Integrationshindernis gesehen. Bei Bildungskonzepten steht der Erwerb der deutschen Sprache im Vordergrund, um möglichst schnell eine Anpassung zu erreichen.

3. *Variante*: Fremde Kulturen existieren und müssen bei Modernisierungs- oder Integrationsmaßnahmen eingeplant werden. Diese Variante stellt oft einen verdeckten Ethnozentrismus dar: Fremde Kulturen werden zwar geduldet, um langfristige Anpassung zu erreichen, werden aber nicht als gleichwertig akzeptiert. Einige Konzepte multikultureller Erziehung fallen hierunter, z.B. wenn die Muttersprache nur als Vehikel für die effektivere Vermittlung der deutschen Sprache verwendet wird. Es sei aber hinzugefügt, daß nicht gradlinig von jeder einzelnen Maßnahme auf eine Variante geschlossen werden kann. Die Zuordnung muß vielmehr in eine Analyse des gesellschaftlichen Umfeldes eingebettet sein.

4. *Variante*: Fremde Kulturen sind in ihrer Gesamtheit zu erhalten. Hierbei handelt es sich um eine sozialromantische Variante, bei der oft Sehnsüchte und Wünsche, die in der eigenen Gesellschaft nicht erfüllt sind, in andere Kulturen projiziert werden. Der Wunsch nach Bewahrung einer Kultur fixiert und idealisiert diese und übersieht ihre Dynamik und Entwicklungsmöglichkeiten in der Emigration wie auch in den Herkunftsländern. In der Bildungsarbeit zeigt sich diese Variante in der Exotik- und Folklore-Kultur, in positiver Diskriminierung oder in anderen Zuschreibungen durch Deutsche, die Migranten als Stigmatisierung und Festschreibungen empfinden.

Die 5. *Variante* stellt einen kritischen Ansatz dar, fremde wie auch eigene Kulturphänomene zunächst aus ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext heraus zu verstehen und zu erklären. Die dahinterliegende Einstellung läßt sich umreißen als die Akzeptanz einer kulturellen Autonomie, einer Selbstbestimmung von Migranten und gleichzeitiger Integration in das Ganze, das von Multikulturalität gekennzeichnet ist.

M.E. sind die Varianten 1–4 geeignet, nicht nur extreme fremdenfeindliche Einstellungen theoriegeleitet zu erfassen, sondern das ganze Spektrum bis hin zu positiven Diskriminierungen, die, wenn auch wohlwollend gemeint, dennoch diskriminierend wirken und einen realistischen Umgang mit anderen Menschen behindern.

Da die „Ausländerpädagogik“ fast ausschließlich auf die neu zugewanderten Migranten fixiert war, hat sie diese Tradition ausgeblendet und z. T. neue Blüten der Zuschreibung, Etikettierung und Stigmatisierung getrieben (vgl. hierzu HAMBURGER 1987, S. 7).

3.2.1. Kulturelle Selbstreflexion als Aufspüren von Bildern und Assoziationen interkultureller Höherwertigkeitsvorstellungen

Hiermit sind Bilder gemeint, die sich eine herrschende Mehrheit von ihren Minderheiten sowie fremden Völkern macht. Selbst- wie Fremdbilder herrschender Gruppen dienen normalerweise der Stabilisierung von Herrschaft. Wenn ich z. B. Ausländer als arme bemitleidenswerte Geschöpfe sehe, werde ich sie entsprechend behandeln und sie können irgendwann auch zu solchen werden. Wenn in der deutschen Bevölkerung und den staatstragenden Gremien die Meinung vorherrscht, ausländische Arbeiter hätten nur ein Arbeitsrecht und darüber hinaus nur sehr eingeschränkte Aufenthalts- und politische Rechte in der BRD, dann wird sich das auf die Ausländerpolitik auswirken, mit den entsprechenden Maßnahmen.

Wie tief solche Bilder verinnerlicht sind, läßt sich daran ermesen, daß die postulierte Gleichwertigkeit der Kulturen (soweit diese Überzeugung überhaupt vorhanden ist) in konkreten Situationen oft als Worthülse zu erkennen ist. Die türkische Schriftstellerin AYSEL ÖZAKIN (1986) hat hinter dem häßlichen Bild, das G. WALLRAFF trotz allen politischen Engagements in seinem Buch „Ganz unten“ von den Türken zeichnet, unser tief verwurzeltes Gefühl von Höherwertigkeit aufgespürt und fragt uns: „Ist Mitleid die vornehmste Form von Verachtung?“ Nur eine kritische Selbstreflexion kann diese Anregungen von Fremden aufgreifen und weiter ergründen.

In einem Seminar zum Thema „Frauen und Bildung in der Dritten Welt“ habe ich die Studierenden in der Eingangsphase gebeten, ihre spontanen Assoziationen zu Frauen in der Dritten Welt niederzuschreiben. Ich habe die ca. 60 Zettel eingesammelt und ausgewertet. Das Ergebnis war eine niederschmetternde Ansammlung von Varianten der Unterdrückung, Ausbeutung, Arbeitsüberlastung, Rechtlosigkeit und ständiger Schwangerschaften, die die Frage nahelegte, was diese Frauen noch zum Leben veranlaßt. Ohne die Situation von Frauen in der Dritten Welt beschönigen zu wollen, stellt sich auch hier wieder, in Anlehnung an A. ÖZAKIN die Frage, ob das Bild, das wir von fremden Frauen haben, die ganze Wahrheit ist, ob unsere Wahrnehmung nicht entscheidende blinde Flecken enthält und vor allem – wie heben wir uns ab gegen diese – alles in allem – häßlichen Fremden? Schließen unsere Bilder nicht auch Vorstellungen von unserer eigenen Höherwertigkeit ein?

3.2.2. Kulturelle Selbstreflexion als Bewußtmachung intrakultureller Höherwertigkeitsvorstellungen

Um dem eingangs dargelegten Kulturbegriff gerecht zu werden, ist hinzuzufügen, daß sich Vorstellungen von der eigenen Höherwertigkeit nicht nur im Umgang mit Fremden zeigen, sondern auch im Umgang mit eigenen Landsleuten. Die Behandlung und Einschätzung des deutschen Proletariats und der Kolonisierten in Afrika durch das deutsche Bürgertum weist um die Jahrhundertwende, bei aller Unterschiedlichkeit, solche Ähnlichkeiten auf. Ebenso bestand lange Zeit, und dieser Prozeß ist keineswegs abgeschlossen, die Vorstellung von der Höherwertigkeit des Mannes gegenüber Frauen. Im Rahmen einer ideologischen „Hierarchisierung der Menschheit“, schreibt W. TESFA (1985, S. 34), war die weiße Frau „zwar nicht naturwüchsig wie die Naturvölker, aber man sah sie doch als emotional, kindlich und mehr im Bereich der

Gefühle lebend.“ Sexismus gibt sich damit als eine besondere Variante von Rassismus zu erkennen, wenn Rassismus verstanden wird als die Überzeugung von der inhärenten oder biologischen Minderwertigkeit bestimmter Menschen.

3.2.3. Kulturelle Selbstreflexion als Bewußtmachung weiblicher Höherwertigkeitsvorstellungen

Gleichzeitig kann nicht übersehen werden, daß auch europäische Frauen das Produkt europäischer Kultur sind, d. h. auch sie sind von den Tiefenstrukturen dieser Kultur geprägt und tragen im Rahmen ihrer sozialen Rollenzuweisungen zur Reproduktion dieser Strukturen bei (vgl. NESTVOGEL 1987). Für interkulturelles Lernen oder eine kulturelle Selbstreflexion aus Frauensicht wäre es wichtig, den bislang wenig aufgearbeiteten Beitrag von Frauen zu Kolonialismus und Faschismus genauer zu untersuchen. Heutigen Schriften ausländischer Frauen über „uns“ läßt sich entnehmen, daß die Geschichte der letzten hundert Jahre in verschiedenen Formen weiterlebt.

3.3. Kulturelle Selbstreflexion als Bewußtmachung von Ausgrenzungsprozessen

Die Konstruktion der Höherwertigkeit kann als Bestandteil eines umfassenden historischen Prozesses der Trennung, Abgrenzung und Ausgrenzung aufgefaßt werden, der Ausdruck eines dualistischen Weltbildes ist. Dieses Weltbild durchzieht unsere Literatur, Theologie, Philosophie und die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen bis hin zu unserem Alltagsdenken und -handeln.

„Das Eine“, „Das Eigene“, „Das Herrschende“	„Das Andere“, „Das Fremde“, „Das zu Beherrschende“
Leben, Geburt Menschlichkeit Zivilisation, Erwachsensein Kultur Rationalität, Vernunft Wissenschaft Geist Ordnung, System Eindeutigkeit Monotheismus Männlichkeit Selbst-Beherrschung, Disziplin Gesetz, das Gesetzte, Festgesetzte, Festgelegte Klarheit Weiß, hell	Tod Animalität Primitivität, „Wilde“, Kinder Natur Irrationalität, Emotionalität Magie, Mythos Körper, Materie, Trieb Chaos Mehrdeutigkeit Vielgötterei, Aberglaube, Heidentum, Hexerei Weiblichkeit Ausschweifung, Lachen, Lust Das sich der Festlegung Entziehende, Nicht-Faßbare, immer neu zu Setzende Undurchschaubarkeit, Rätselhaftigkeit Schwarz, dunkel

Die hier aufgelisteten bipolaren Paare können als komplementäre, gleichwertige Teile eines Ganzen, also als Einheit, gesehen werden, oder als konstruierte Gegensätze, die einander ausschließen, oder von denen ein Teil als minderwertig eingestuft wird. Gegensätze, die in einem hierarchischen Verhältnis zueinander gedacht werden, haben

sich als vorherrschendes Element unserer kulturellen Tiefenstrukturen herauskristallisiert. Die Abgrenzung der in der linken Spalte aufgeführten Merkmale von denjenigen in der rechten Spalte hat im „Prozeß der Zivilisation“ Phasen durchlaufen, die sich als Abwertung, Verdrängung, Abspaltung und Ausgrenzung kennzeichnen lassen – bis hin zur Vernichtung dessen, was die Vorherrschaft und den Anspruch der Alleingültigkeit der in der linken Spalte aufgeführten Kulturphänomene in Frage stellt. Einem dualistischen Weltbild zufolge enthält die rechte Spalte Elemente, Merkmale und Konstrukte, die sich einer rigiden Kontrolle und Beherrschung widersetzen und unter bestimmten Herrschaftsbedingungen immer wieder – in der Gesellschaft wie im Individuum – einer besonderen Kontrolle und Disziplinierung unterzogen werden. Jeder Begriff, einschließlich der ihm verwandten Assoziationen, weist eine spezifische Kulturgeschichte auf.

Weiblichkeit in ihrer Assoziation mit Irrationalität und Emotionalität, mit Körper und Sexualität, Verführung, Sünde und sphinxartiger Undurchschaubarkeit muß(te) abgegrenzt werden aus dem öffentlich-männlichen Leben und der „Ordnung“ der Männlichkeit unterworfen werden. Das Patriarchat in seinen jüdischen, christlichen, islamischen u. a. Varianten behauptet sich bis heute auf der Basis dieser Zuschreibungen und Ausgrenzungen. Im Laufe der Zeit sind sie subtiler und unterschwelliger geworden. Frühere Schriften wie auch die Wahrnehmung durch Fremde sind daher hilfreich, um verinnerlichte Bilder, Deutungsmuster und Ängste der Vernunft zugänglich zu machen und sie als Bestandteil der eigenen kulturell geprägten Persönlichkeit anzunehmen und einzugliedern.

Kinder, die sog. Wilden, Primitiven, hatten in unserer Gesellschaft einen Prozeß der Zivilisierung zu durchlaufen, der sie von „dem Anderen“ reinigte. Kinder als ungezähmte Wilde zu behandeln, deren Wille gebrochen werden mußte, Frauen kindliche, unreife Gemüter zuzuschreiben (unter Mithilfe von Frauen) und schließlich Menschen aus Übersee-Kulturen zu Kindern zu machen, die nur unter der weisen Anleitung und Züchtigung von Europäern (Missionaren und Kolonialbeamten) zu Erwachsenen heranreifen konnten, waren Bestandteile der Zerlegung von Komplementarität in das höherwertige „Eine“ und das geringerwertige „Andere“. Die Abwertung und Abspaltung des „Anderen“ in uns selbst erschwert unser Verständnis für Menschen und Gruppen, deren Kulturgeschichte diese Spaltungen weniger kennt als wir.

Die Abspaltung gesellschaftlich negativ sanktionierter Gefühle, wie Wut, Trotz, Widerstand, in früher Kindheit zugunsten einer Vermittlung von sog. Idealen ist ein weiteres Grundmuster unserer Kultur (vgl. A. GRUEN 1986, SCHMIDBAUER 1986). Es nimmt ambivalente und auf den ersten Blick ausgesprochen positiv bewertete Ausdrucksformen an, wie Gehorsam, Fürsorge für andere, etc. Aus der geschichtlichen Aufarbeitung des Nationalsozialismus schälte sich ein Typ des Nazi-Verbrechers heraus, der ein wohlgeordnetes Familienleben führte, Ideale von hoher Pflichterfüllung, Arbeitsidentifikation, Loyalität und Leistung lebte und keinerlei Gespür für die Ungeheuerlichkeit seiner Taten, geschweige denn Reue zeigte (vgl. ASKENASY 1979). In der Studie „Opfer – Täterinnen. Frauenbiographien des Nationalsozialismus“, die ein Stück ausgeblendeter, verdrängter Geschichte von Frauen aufdeckt, wird deutlich, wie „weibliche Tugenden“ für Verbrechen funktionalisiert werden können:

„Die meisten Fürsorgerinnen haben ihrer Auffassung nach immer nur in mütterlicher

Fürsorge gehandelt. Nur aus Fürsorge haben sie vorgeschlagen, andere Frauen aufgrund ihres Lebenswandels zwangsweise zu entmündigen, verwahren oder sterilisieren zu lassen...“ (EBBINGHAUS 1987, S. 8)

Entfremdung und Abspaltung von Gefühlen zugunsten des Ideals Gehorsam im Jahre 1987: Unter dem Titel „Der Fall Hediye“ wurde in der „Zeit“ die geplante Ausweisung einer Türkin und ihre Vorgeschichte dargestellt. Ganz offensichtlich – auch für die Behördenvertreter – bedeutet die Ausweisung nicht ‚nur‘ die Zerstörung von Ehe- und Familienleben der Türkin, sondern eine unmittelbare Gefährdung ihres Lebens. Der Kommentar des Stadtdirektors: „Wir fühlen uns nicht wohl in der Sache, aber wir fühlen uns gesetzestreu.“ (THELEN 1987, S. 12)

Gesetzestreue wird hier als etwas Höherwertiges gedeutet, die eigenen Gefühle von Unwohlsein als etwas Minderwertiges, das ausgegrenzt werden kann.

4. Kulturelle Selbstreflexion in der pädagogischen Arbeit

Für die pädagogische Arbeit stellt sich die Frage nach der Umsetzbarkeit des Postulats einer kulturellen Selbstreflexion. Kinder- und Jugendbücher, Bildungsmaterialien und wissenschaftliche Forschungsarbeiten zu Fremden sollten unter den dargelegten Merkmalen unserer Kultur weiterhin analysiert werden. Ebenso sollten direkte Interaktions- und Kommunikationssituationen in den verschiedenen Bereichen schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit untersucht oder zumindest in Form von Simulationsspielen und Fallstudien in die Universitäten hineingetragen werden. Die Bedeutung der Thematisierung eigener Assoziationen und Bilder wurde bereits erwähnt.

Wie in Ansätzen dargelegt, gilt es dabei vieles als Bestandteil des eigenen kulturellen Erbes anzunehmen, das man lieber ausgrenzen würde. Die Idee des Weltbürgertums hat sicherlich eine ihrer Wurzeln in dem Bedürfnis, die eigene Identität nicht mit einem ungeliebten Kulturerbe zu belasten. In einem meiner Seminare wurde Studenten/innen die Frage gestellt, welche Nationalität sie gerne hätten, wenn sie frei wählen könnten. Mehr als drei Viertel wählten eine andere als die deutsche Nationalität. Wer mag schon an kulturellen Traditionen teilhaben, die durchwirkt sind von Kolonialismus, Militarismus und Faschismus, zumal, wenn neuere Analysen belegen, daß auch unsere Dichter und Denker von diesen Traditionen nicht frei sind, die ja immer – auch dualistischem Denken entsprechend – als die positive Seite unserer Kultur gelten? Einer hat kritisch sich selbst miteinbezogen:

„Ich stände hier nicht, um mich, nach schlechter Gepflogenheit, der Welt als das gute, das edle, das gerechte Deutschland im weißen Kleid zu empfehlen: Nichts von dem, was ich meinen Zuhörern über Deutschland zu sagen versucht hätte, sei aus fremdem, kühlem, unbeteiligtem Wesen gekommen; ich hätte es alles auch in mir; ich hätte es alles am eigenen Leib erfahren.“ (THOMAS MANN, zitiert nach RADDATZ 1987) Für die Annahme der eigenen Kultur gibt es also Modelle, die pädagogisch nutzbar sind.

Darüber hinaus ist m. E. die Schulfrage mitzureflektieren, die erfahrungsgemäß auftaucht, wenn in interkulturellen Begegnungen oder Konfrontationen deutsches Verhalten Ausländern gegenüber thematisiert wird, d. h. wenn Ausländer Deutsche zu einer kulturellen Selbstreflexion auffordern. Eine griechische Kollegin schildert als

typisch folgenden Verlauf: Wenn Einwanderer Deutschen klarzumachen versuchen, daß nicht sie das Problem sind, sondern die deutsche Gesellschaft ihnen Probleme macht, dann bekommen die Deutschen Schuldgefühle. Manche weinen sogar, und die Einwanderer müssen sie trösten. Eine Türkin fragte in der Diskussion, ob Einwanderer sich vielleicht noch überlegen sollten, wie sie den Deutschen die Probleme der Ausländer mit der deutschen Gesellschaft so erklären könnten, daß diese keine Schuldgefühle mehr haben. Das ist sicher nicht ihre Aufgabe, und dennoch bleibt es ein Problem.

Nach meinen Erfahrungen mit interkulturellem Lernen in verschiedenen Zusammenhängen (in Schulen, Seminaren mit Lehrer/innen und Studenten/innen, in Vorbereitungskursen mit Deutschen, die ins Ausland gehen) kann die Einbeziehung kultureller Selbstreflexion einen enormen Anforderungsdruck auf die Lernenden, und gerade die Wohlmeinenden ausüben, nach dem Motto: Ich darf nicht rassistisch und ethnozentrisch sein, ich darf keine Vorurteile gegenüber Fremden haben. Die Ängste werden dadurch vergrößert, daß ich wenig darüber weiß, welche Vorurteile, Klischeebilder u. ä. ich verinnerlicht habe. Wenn ich in solchen Lernsituationen Verinnerlichtes „veräußere“, könnte es sein, daß ich mich entblöße. Mit der Angst vor der eigenen Bloßstellung kann der Widerstand gegen interkulturelles Lernen wachsen. Unter bestimmten Bedingungen kann interkulturelles Lernen daher Fremdenfeindlichkeit vergrößern. Genauso kann auch, ohne Bewußtsein des eigenen Standortes, eine Überidentifikation mit Ausländern entstehen und die Feindseligkeit gegenüber der eigenen Kultur wachsen, mit der Folge, daß ich mich dann ausgrenze ohne zu merken, daß ich damit Teile meiner eigenen Persönlichkeit ausgrenze.

Meine These lautet also, daß eine Ängste und Schuldgefühle erzeugende oder verstärkende interkulturelle Bildungsarbeit kontraproduktiv ist. Denn Schuldgefühle erzeugen Wut und Haß und ebenso wie Angst auch Abwehr. Wo sie auftreten, sind diese Mechanismen genau zu reflektieren und aufzuarbeiten.

Eine mögliche Alternative sehe ich – und das wäre empirisch zu überprüfen – in dem von E. JOUHY entwickelten Ansatz von unserer ethnozentrischen Begrenztheit. E. JOUHY spricht von einem ethnozentrischen Standort allen Bewußtseins und gesellschaftlichen Verhaltens, der Ausgangspunkt unseres gesellschaftlichen Seins ist. Einen Standort haben heißt, mich in meiner ethnozentrischen Begrenztheit zu erkennen und anzunehmen: Ich bin in eine bestimmte Gesellschaft hineingeboren, habe in dieser Gesellschaft bestimmte Normen und Werte, Selbst- und Fremdbilder erworben und verinnerlicht, und diese prägen meine Einstellungs- und Verhaltensmuster. Ich kann nichts dafür, daß ich Angehörige einer herrschenden Mehrheit bin. Aber – und hier beginnt meine Arbeit. Ich kann keineswegs davon ausgehen, daß ausgerechnet ich mit meinen Persönlichkeitsstrukturen frei von der Geschichte bin, die sich über Generationen hinweg tradiert hat, und hier liegt meine Verantwortung: Nicht im Tragen von Schuldgefühlen, was mir ein Gefühl von Hilflosigkeit und Ohnmacht und damit Handlungsunfähigkeit vermitteln würde, sondern im Annehmen meiner ethnozentrischen Geprägtheit und Begrenztheit und im Aufarbeiten derselben.

Um aus dieser ethnozentrischen Begrenztheit herauszukommen, sind, wie E. JOUHY (1985, S. 48) ausführt, „Einstellung und Bewußtsein der Angewiesenheit auf die anderen... die Grundvoraussetzung...“ Andere Menschen können mir helfen, meine Grenzen zu erkennen und gleichzeitig meine Begrenztheit zu transzendieren. Dies

geschieht in kultureller Selbstreflexion, und schon deshalb hat sie eine wesentliche Aufgabe im Rahmen öffentlicher Erziehung. Darüber hinaus ist kulturelle Selbstreflexion ein unverzichtbares Element für den handlungsorientierten Abbau von Vorurteilen und den Erwerb von Empathie, Solidarität und Konfliktfähigkeit.

Anmerkung:

1 Ich danke HEIKE NIEDRIG, deren Referat (im Rahmen meines Seminars zu interkulturellem Lernen) ich Teile dieser Aufstellung entnommen habe.

Literatur

- AKPINAR, Ü., MERTENS, G.: Interkulturelle Arbeit. Aus: KALB, P.E. (Hrsg.): Wir sind alle Ausländer. Weinheim, Basel 1983.
- ASKENASY, H.: Sind wir alle Nazis? Zum Potential der Unmenschlichkeit. Frankfurt/M. 1979.
- EBBINGHAUS, A. (Hrsg.): Opfer und Täterinnen. Frauenbiographien des Nationalsozialismus. Nördlingen 1987.
- FREI, D.: Feindbilder und Abrüstung. München 1985.
- GLOWKA, D., KRÜGER, B., KRÜGER-POTRATZ, M.: Über einige Schwierigkeiten mit der „multikulturellen Erziehung“. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft (1987), H. 17, S. 5–26.
- GRUEN, A.: Der Verrat am Selbst. Die Angst vor Autonomie bei Mann und Frau. München 1986.
- HAMBURGER, F.: Der „Kulturkonflikt“ und seine pädagogische Kompensation. Beitrag zur Tagung „Der Beitrag der Wissenschaft zur Konstitution ethnischer Minderheiten“. Bielefeld 1987.
- HEINE, H.: Deutschland – ein Wintermärchen, Caput VII. In: Reihe Hanser Werkausgabe, Bd. 7. München, Wien 1976.
- JOUHY, E.: Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen. Essais zur Bildung in Nord und Süd. Frankfurt/M. 1985.
- KALPAKA, A., RÄTHZEL, N. (Hrsg.): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Berlin 1986.
- KLEMM, K.: Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Eingrenzung. In: Die Deutsche Schule (1985), H. 3, S. 176–187.
- NESTVOGEL, F.: Frauen, Bildung und Entwicklung. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (1987), H. 4, S. 476–484.
- ÖZAKIN, A.: Ali hinter den Spiegeln. In: Literatur konkret (1986).
- RADDATZ, F.J.: Nein, es ist kein großes Volk. In: Die Zeit (1987), Nr. 9, 20.2., S. 54.
- REHBEIN, J. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen 1985.
- SCHMIDBAUER, W.: Alles oder nichts. Über die Destruktivität von Idealen. Reinbek bei Hamburg 1987.
- SCHNEIDER, M.: Den Kopf verkehrt aufgesetzt. Aspekte des Kulturzerfalls in den siebziger Jahren. Darmstadt und Neuwied 1981.
- TESFA, W.: Der alltägliche Rassismus gegen Frauen. In: ARBEITSGRUPPE FRAUENKONGRESS (Hrsg.): Sind wir uns denn so fremd? Berlin 1985, S. 33–39.
- THELEN, S.: Der Fall Hediye. In: Die Zeit (1987), Nr. 35, S. 12.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. RENATE NESTVOGEL, Grindelhof 62, 2000 Hamburg 13